

3. Von den Themen zu den Subjekten: *A Gift to the Child* und seine Adaptionen in Deutschland

Anders als die vorausgehenden Konzepte fokussiert *A Gift to the Child* die Subjekte des Lernens. Es geht darum, von den Religionen für das eigene Leben zu lernen. Damit wird ein weiterer Paradigmenwechsel in der Diskussion um das interreligiöse Lernen vollzogen. Da *A Gift to the Child* auch für das interreligiöse Lernen in Deutschland bedeutsam wurde und nicht wenige Ansätze interreligiösen Lernens *A Gift to the Child* variieren und auf deutsche Gegebenheiten anpassen, soll es im Folgenden ausführlicher beschrieben werden.

Der religionspädagogische Ansatz *A Gift to the Child* wurde von John M. Hull in Zusammenarbeit mit Michael Grimmitt entwickelt. Hull dozierte als Professor für Religionspädagogik an der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Birmingham. Der Kontakt mit dem Religionswissenschaftler Ninian Smart und dessen phänomenologischem Ansatz¹⁰⁰ beeinflusste und begeisterte Hull dafür, sich um die Konzeption eines Religionsunterrichts zu bemühen, der die multikulturelle und multireligiöse Situation Mittelenglands ernst nimmt.

A Gift to the Child kann deshalb nur richtig verstanden werden, wenn der Kontext mitbedacht wird, für den der Ansatz konzipiert wurde. Der Religionsunterricht als ordentliches Schulfach in der öffentlichen Schule einerseits und die Herausforderungen andererseits, die sich durch die multikulturelle und multireligiöse Situation in Großbritannien ergeben und in Birmingham nochmals zugespitzt auftreten, forderten nach Hull ein religionspädagogisches Konzept, das beidem Rechnung trägt. Die Aufgabe des Religionsunterrichts und der Schule allgemein mussten sich vor diesem Hintergrund neu definieren.

3.1 Der soziokulturelle Kontext Großbritanniens als Bedingungsfeld

In Großbritannien wird – ähnlich wie in Deutschland – der Religionsunterricht als ordentliches Schulfach erteilt, wenn auch in ganz unterschiedlicher institutioneller

Weise.¹⁰¹ Seit dem „Elementary Education Act“ aus dem Jahr 1870 liegt die Verantwortung für das Bildungssystem und damit auch für den Religionsunterricht beim Staat und nicht mehr wie vordem bei den christlichen Kirchen. Großbritannien verfolgt seitdem ein duales System, in dem staatliche County Schools neben konfessionellen Voluntary Schools existieren. Nur in den Voluntary Schools liegt der Religionsunterricht in der Verantwortung der jeweiligen Glaubensgemeinschaften, die auch als Schulträger fungieren. In den staatlichen Schulen übernehmen dies Gremien auf der Ebene von Kommunen und Kreisen (LEAs = Local Education Authorities). Die Ausrichtung des Religionsunterrichts wurde neben besagten Verordnungen entscheidend durch das „Cowper Temple Amendment“ geprägt.¹⁰² Damit wollte die britische Regierung den Schüler/innen aller Konfessionen gerecht werden. Konkret bedeutet diese Empfehlung, die 1944 im „Education Act“ gesetzlich sanktioniert wurde, dass der Religionsunterricht in Großbritannien zwar christlich, aber überkonfessionell erteilt werden soll. Obwohl er noch immer als Religious Instruction bzw. Christian Nature betitelt wurde, sollte in ihm nichts gelehrt oder eingeübt werden, was nur einer spezifischen Konfession zu eigen ist. Die Bibel als Grundlage aller christlichen Konfessionen galt nun vielmehr als zentraler Gegenstand des Unterrichts.¹⁰³

Insgesamt lässt sich mit Blick auf diese wenigen Hinweise festhalten, dass Großbritannien mit seiner Schulgesetzgebung und damit auch der Organisation des Religionsunterrichts auf die Bedürfnisse und Bedingungen einer christlichen, aber konfessionell sehr unterschiedlichen Bevölkerung reagierte. Dass die soziokulturelle Verfasstheit die Gestalt des Religionsunterrichts bedingt, bildet auch in der modernen Schulgesetzgebung das grundlegende Gestaltungsprinzip.

Nun änderte sich die Gesellschaft in Großbritannien seit Ende der 1960er-Jahre entscheidend. Die Migrationswellen, die sich durch die weitgehende Auflösung des Kolonialsystems einstellten, die vielen Menschen aus den Ländern des Commonwealth, die in England Zuflucht vor den verheerenden Zuständen in ihren Heimatländern suchten, wandelten unterschiedliche Ballungszentren Großbritanniens in multikulturelle und multireligiöse Lebenskontexte um. Dabei gelten heute das Christentum, der Islam, der Hinduismus, der Sikhismus, das Judentum und der Buddhismus, und zwar in dieser Reihenfolge als die „Major Religions Represented in Britain“.¹⁰⁴ Diese soziokulturellen Veränderungen bedingten die Notwendigkeit einer interkulturellen Erziehung, die auch die Religionen einbezog.

1975 wurde diese erstmals im sogenannten „Birmingham Agreed Syllabus“ gesetzmäßig formuliert. Religionsunterricht sollte als multireligiöser Religionsunterricht

Organisation des
Religionsunterrichts in
Großbritannien

101 Vgl. dazu auch Knoblauch, Ch., Interreligiöser Dialog beginnt an den Wurzeln, 27–36.

102 Cowper Temple hat den späteren Abschnitt 14 des Elementary Education Act vorgeschlagen, der deshalb auch nach ihm benannt wurde. Vgl. dazu Meyer, K., Zeugnisse fremder Religionen, 100.

103 Vgl. ebd., 99–101; vgl. Sajak, C. P., Das Fremde als Gabe begreifen, 90.

104 Vgl. Lähmemann, J., Evangelische Religionspädagogik in interreligiöser Perspektive, 118; vgl. Knoblauch, Ch., Interreligiöser Dialog beginnt an den Wurzeln, 36.

100 Vgl. Smart, N., Secular Education and the Logic of Religion; Ders., What is religion?

erteilt werden.¹⁰⁵ Das Konzept der „Multi-faith Religious Education“ wurde 1988 schließlich im Education Reform Act (ERA) für ganz Großbritannien verbindlich und damit zumindest im Nachhinein auch gesamtstaatlich gesetzlich geregelt.¹⁰⁶

Allerdings wurden die Vorrangstellung der christlichen Tradition sowie die morgendlichen Schulandachten, die ebenfalls vornehmlich einen christlichen Charakter haben sollten, Anlass für weitere Auseinandersetzungen. Muslimische Eltern meldeten ihre Kinder sowohl vom Religionsunterricht als auch den Schulandachten ab. Das bewirkte, dass der Religionsunterricht noch stärker auf die regionalen Kontexte abgestimmt wurde. In vornehmlich muslimisch geprägten Kommunen wird deshalb der Religionsunterricht vor allem durch muslimische Lehrkräfte erteilt.¹⁰⁷ Der multireligiöse Religionsunterricht war also als Organisationsform eingeführt, musste aber in konkrete Konzepte für den Unterricht übersetzt werden.

3.2 Die Anfänge eines neuen religionspädagogischen Konzeptes

Eine Gruppe von 30 bis 40 Religionswissenschaftler/innen und Religionspädagog/innen gründete bereits Ende der 1960er-Jahre die „SHAP Working Party on World Religions in Education“. Anliegen dieser Organisation war es, die Arbeiten Ninian Smart¹⁰⁸ für pädagogisches Handeln fruchtbar zu machen. Daraus entstanden viele konkrete Unterrichtsvorschläge, die für die religiöse Erziehung von Kindern im Alter zwischen fünf und sieben Jahren (Infant School) aus verschiedenen Religionen konzipiert wurden. Das Besondere dieses Ansatzes liegt darin, dass der Zugang nicht über den sog. „confessional approach“, also den konfessionellen Zugang, sondern mittels eines phänomenologischen erfolgt. Ziel ist es, die Religionen in ihrer eigenen Gedanken- und Erfahrungswelt zu erschließen, und zwar mittels Riten, durch Gebräuche und Symbolisierungen etc.

Als die bedeutendsten Protagonisten dieser Gruppe firmieren Michael Grimmitt und John M. Hull. Grimmitt wies darauf hin, dass der Zugang zu den Religionen insbesondere über Themen gelingt, die eine existenzielle Tiefe aufweisen und damit helfen, die grundlegenden Fragen des Menschen *Woher komme ich?, Wohin gehe ich?, Was macht mein Leben sinnvoll?* etc. aufzugreifen. Umgekehrt kann das Umgehen mit Religionen aber auch dazu beitragen, die in den Traditionen der Religionen enthaltenen Sinn- und Orientierungspotenziale für die Schüler/innen zu erschließen.¹⁰⁹ Der Kontakt mit anderen Religionen und die bewusste Auseinandersetzung mit ihnen

105 Vgl. Sajak, C. P., Das Fremde als Gabe begreifen, 90–93.

106 Vgl. Hull, J. M., Viele Religionen – Eine Welt, 71f; Sajak, C. P., Das Fremde als Gabe begreifen, 111f.

107 Vgl. Hull, J. M., The Act Unpacked, 16; Sajak, C. P., Das Fremde als Gabe begreifen, 95.

108 Vgl. z.B. The Structure of the comparative Study of Religion, 20–31. Zur Darstellung des Ansatzes von Smart: Meyer, K., Zeugnisse fremder Religionen, 150–159; und Knoblauch, Ch., Interreligiöser Dialog beginnt an den Wurzeln, 37f.

109 Vgl. Grimmitt, M., What can I do in R. E.?

werden als eine Möglichkeit ausgewiesen, eine Haltung der Toleranz und des Interesses bei den Schüler/innen zu fördern.

Die Frage ist nun, wie der multireligiöse Ansatz im Religionsunterricht konkretisiert werden kann. John M. Hull brachte schon in den 1970er-Jahren eine wichtige Unterscheidung in die Diskussion um die Gestaltung des Religionsunterrichts ein. Er differenzierte zwischen Konzepten nach dem Grundsatz „to do theology“ und solchen mit dem Grundsatz „to study theology“.¹¹⁰ Während Erstere eine Einführung in die Tradition und Praxis einer Religion oder Konfession bezwecken und deshalb vorrangig den katechetischen Lernorten zukommen, wie z.B. den Pfarrgemeinden (*confessional approach*), zielen die Letzteren darauf, der gesamten Gesellschaft eine Einführung in die Vielfalt und das Wesen der Religion(en) zu geben. Das geschieht in dem Maße, wie eine Gesellschaft darauf angewiesen ist, sich zum Phänomen der Religion(en) zu verhalten.

Entsprechend dem Grundsatz „to study theology“ wurde dann auch die „Multi-faith Religious Education“ konzipiert, die seit 1988 den multireligiösen Religionsunterricht für Gesamtengland gesetzlich festschreibt. Er steht seither im Blickfeld von Religionspädagogik wie Pädagogik, Psychologie, Philosophie und Religionswissenschaft. Der multireligiöse Religionsunterricht sieht sich einer religiösen Neutralität verpflichtet und versucht, in das Christentum genauso einzuführen wie in andere Religionen.

Seine Konkretisierungen sind freilich ganz unterschiedlich (vgl. Abb. 2). Eine der wichtigsten Ausformungen findet sich in den phänomenologischen Ansätzen (*explicit approach*), die im Anschluss an Ninian Smart entwickelt wurden. Die Bezeichnung *explicit approach* oder auch „deskriptiver Ansatz“¹¹¹ ist im Gegenüber zu *implicit approach* zu verstehen. *Explicit approach* zielt auf die äußerlichen, wahrnehmbaren Phänomene von Religion. Der implizite Ansatz, der vor allem auf die Theologie Paul Tillichs zurückgeht, will in „profanen“ Gegebenheiten wie z.B. der Sinnsuche oder der Kontingenzerfahrung das Religiöse ausfindig machen.

Beim *explicit approach* können wiederum zwei Varianten unterschieden werden: der sogenannte systematische Ansatz und der sogenannte thematische oder aktuelle Ansatz. Im systematischen Ansatz werden die Religionen einzeln und systemimmanent behandelt. Der thematische bzw. aktuelle Ansatz, der auch manchmal als typologischer Ansatz bezeichnet wird, stellt ein Thema in den Mittelpunkt und versucht herauszufinden, was unterschiedliche Religionen dazu sagen. Eine Variante dieses thematischen Ansatzes besteht z.B. darin, Religionen in Dimensionen oder Typen zu differenzieren und Feste oder auch heilige Schriften der Religionen zu betrachten.¹¹² Hull versteht sowohl den systematischen als auch den thematischen Ansatz in einer phänomenologischen Herangehensweise wurzelnd. Beiden geht es darum, die Phänomene, man könnte auch sagen, die „Sachen“ zur Geltung zu bringen.

110 Vgl. Hull, J. M., What is Theology of Education?, 8.

111 Vgl. Meyer, K., Zeugnisse fremder Religionen, 151–169.

112 Vgl. Hull, J. M., Die Gabe an das Kind, 142.

Multireligiöser
Religionsunterricht als
grundlegendes
Konzept

Religionsunterricht in Großbritannien

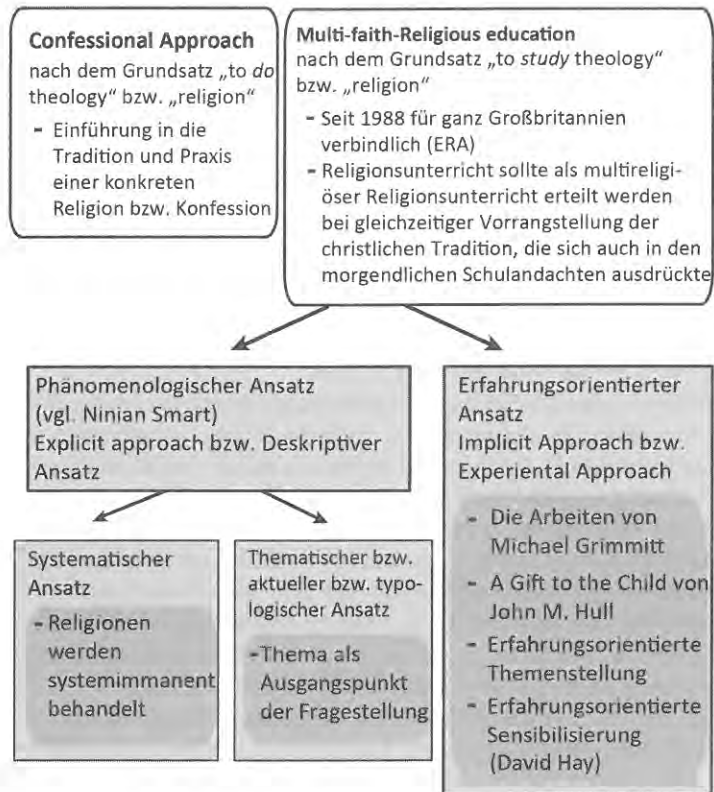


Abb. 2: Religionsunterricht in Großbritannien

Anders als der konfessionelle und phänomenologische Ansatz versucht der dritte Weg, den Hull auch mit *A Gift to the Child* verfolgt, bei den Schüler/innen und ihren Erfahrungswelten anzusetzen. Es geht darum, von den Religionen zu lernen, um in den eigenen Erfahrungen weiterzukommen oder auch umgekehrt von den eigenen existenziellen Erfahrungen her verstehen zu lernen, worauf die Religionen zielen. Hull nennt diesen dritten Weg den erfahrungsorientierten Ansatz.¹¹³

Der erfahrungsorientierte Ansatz (*experiential approach*) wird nicht nur von *A Gift to the Child* konkretisiert. Hull erwähnt zwei Konzepte, die eng mit seinem eigenen

113 Vgl. ebd., 143.

verwandt sind und ihn selbst inspiriert haben: die erfahrungsorientierte Themenstellung und die erfahrungsorientierte Sensibilisierung. Bei der Ersteren werden Momente thematisiert (z.B. die Geburtstagsfeier), die Schüler/innen aus alltäglichen Zusammenhängen vertraut sind, um dann religiöse Items wie die Praxis religiöser Feiern, religiöse Gegenstände und Aussagen einzuführen. Im Unterschied zum sogenannten thematischen Ansatz ist die Erfahrungswelt der Schüler/innen und nicht die Symbolwelt der Religionen die „Fundgrube“ für die Items. Vor allem bei kleineren Kindern erwies sich dieses Vorgehen als hilfreich.

Die Weise der erfahrungsorientierten Sensibilisierung, die von David Hay und anderen an der Universität von Nottingham entwickelt wurde, richtet sich dagegen eher an ältere Schüler/innen. Hier geht es um Erfahrungen und Themen aus dem eigenen Lebensumfeld, wie z.B. die Erfahrung, wie zwischenmenschliche Beziehungen ge- oder auch misslingen. Das Ausloten der eigenen Erfahrungen befähigt Schüler/innen sensibel auch für das zu werden, was die Religionen im Eigentlichen sind und wollen.¹¹⁴

Insgesamt nehmen die erfahrungsorientierten Ansätze ein Erbe der englischen Religionspädagogik auf, das die gesamte Geschichte des englischen Religionsunterrichts durchzieht. Die Arbeiten von Harold Loukes oder auch Ronald Goldman sind unmittelbare Vorläufer des erfahrungsorientierten Ansatzes.¹¹⁵ Unterricht setzt nicht bei bestimmten Inhalten an, sondern bei den existenziellen Erfahrungen der Schüler/innen. *A Gift to the Child* spitzt dieses Anliegen nochmals zu. Es geht darum, Lernprozesse bei den Schüler/innen auszulösen. Es interessiert, wie das Lernen an der eigenen Religion und an fremden Religionen, die eigenen Suchbewegungen und Fragen neu perspektiviert, korrigiert und erweitert.

3.3 Dimensionen, Prinzipien und Grundsätze von *A Gift to the Child*

A Gift to the Child ist als Konzept zu verstehen, das den Multi-faith-Unterricht konkretisiert. Wie oben deutlich wurde, gehört es zu den erfahrungsorientierten Ansätzen. Dem Konzept selbst gehen zwei Studien voraus, die Hull zusammen mit Grimmitt an der School of Education der Universität Birmingham durchgeführt hat. Diese Studien, die von 1987–1992 (*Religious Education in the Early Years*) und 1989–1992 (*Religion in the Service of the Child*) zum Teil parallel liefen, wollten einerseits der Inhaltsdimension der verschiedenen Religionen gerecht werden und andererseits der Erfahrungswelt der Schüler/innen.¹¹⁶

Michael Grimmitt versuchte dies, indem er ein Konzept des Religionsunterrichts entwarf, das sich auf die Funktionen von Religion fokussiert. Es geht darum, das Potenzial der Religionen für die Humanisierung des Einzelnen als auch der Gesellschaft einzuholen. Damit grenzte er sich ab von einem Religionsunterricht, der den Anspruch erhebt in Re-

114 Vgl. ebd., 143f.

115 Vgl. Hull, J. M., *Religion in the Service of the Child Project*, 122f; vgl. Meyer, K., *Zeugnisse fremder Religionen*, 170.116 Vgl. Hull, J. M., *Religion in the Service of the Child Project*, 114; vgl. Sajak, C. P., *Das Fremde als Gabe begreifen*, 114.

ligion einzuführen, sowie von Ansätzen, die von einer religiösen Neutralität ausgehen und Religionen in religionskundlicher bzw. phänomenologischer Absicht thematisieren.¹¹⁷ Michael Grimmitt hatte dazu schon früher die Unterscheidung zwischen „learning about religion“ (Lernen über Religion, deskriptives Vorgehen) und „learning from religion“ (Lernen von Religion, existenzielles, erfahrungsorientiertes Vorgehen)¹¹⁸ eingeführt.

A Gift to the Child nimmt diesen von Grimmitt vorgeschlagenen Duktus auf, variiert ihn aber nochmals. Anhand von Zeugen und Zeugnissen aus den Religionen sollten die Schüler/innen in ihrer eigenen Erfahrungswelt angesprochen werden und lernen. Es geht also um das Ineinander eines Lernens über Inhalte und eines Lernens von den Inhalten für die eigene Lebenswelt. Neu an *A Gift to the Child* ist die eigene Weise, wie deskriptive und existenzielle Zugänge miteinander verwoben werden.

Seit 1991 befinden sich umfangreiche Materialsets dieses Ansatzes im Umlauf. Bislang wurden ein Handbuch mit verschiedensten „Gaben“ aus den Weltreligionen, 14 Bilderbücher für Kinder und eine Begleikkassette herausgegeben.¹¹⁹ Durch Fortbildungen von Lehrkräften hat der Ansatz inzwischen weite Verbreitung und Anerkennung gefunden.

Dreh- und Angelpunkt des Ansatzes von *A Gift to the Child* ist das Kind bzw. der Schüler / die Schülerin. Religiöses Lernen dient dazu, die Lebens- und Erfahrungswelt der Schüler/innen zu erweitern, sie zu einer religiösen Sprache und zu einer eigenen Position im Hinblick auf Religion zu befähigen. Es geht bei *A Gift to the Child* darum, „einen Beitrag zur humanen Entwicklung und Bildung des Kindes zu leisten.“¹²⁰ Die religiösen Traditionen, die dazu eingespielt werden, haben lediglich dienende Funktion. Hull und Grimmitt benennen ihr Projekt deshalb als „Religion im Dienst des Kindes (*Religion in the Service of the Child*)“.¹²¹ Hull kommentiert diesen paradigmatischen Wechsel folgendermaßen: „Am Ende der Testphase (von *Religious Education in the Early Years*, Anm. M. S.) waren die Hauptlinien eines neuen Zugangs geschaffen. Die Beziehung zwischen dem Lerngegenstand und dem Subjekt hat sich umgekehrt. Während die meisten Ansätze religiöser Bildung ihr Ziel darin sahen, das Verständnis der Kinder von Religion zu fördern, erkannte das Team jetzt, dass das Ziel religiöser Bildung darin lag, einen Beitrag zur menschlichen Entwicklung und Bildung des Kindes zu leisten.“¹²²

„Learning from religion“: Religiöses Lernen ist vom Menschen her anzudenken

117 Vgl. Grimmitt, M., *Religious Education and Value Assumptions*, 169; vgl. Ders., *Die gegenwärtigen Probleme der religiösen Erziehung*, 190–196.

118 Vgl. Grimmitt, M., „When is ‚Commitment‘ a Problem in Religious Education?“, 47; vgl. dazu auch Meyer, K., *Zeugnisse fremder Religionen*, 146.

119 Grimmitt, M. / Grove, J. / Hull J. u.a., *A Gift to the Child*.

120 Hull, J. M., *Religion in the Service of the Child Project*, 114 (Übers. M. S.).

121 Vgl. Hull, J. M., *Religion in the Service of the Child Project*, 112–129; vgl. Meyer, K., *Zeugnisse fremder Religionen*, 220f, der seine Darstellung von *A Gift to the Child* u.a. aus Gesprächen mit Hull und Grimmitt entwickelte, weil bis dato der Ansatz nicht in einem dezidierten Theoriekonzept präsentiert wurde. Die unterschiedlichen Aufsätze, die Hull in den letzten Jahren zu diesem Thema publizierte, konnten diese Lücke schließen helfen.

122 Hull, J. M., *Religion in the Service of the Child Project*, 114 (Übers., M. S.).

Die Schüler/innen sollen mittels eines bestimmten Gegenstandes, der für eine Religion charakteristisch ist, in ihrer eigenen Erfahrungswelt angesprochen und in ihrer Subjektwerdung gefördert werden. Auch wenn das „Numen“ oftmals den Ausgangspunkt eines religiösen Lernprozesses markiert, wahrt *A Gift to the Child* die Balance zwischen einer inhaltsbezogenen und individuell-existenziellen Ausrichtung. Es geht weder um eine Funktionalisierung von Religion, noch um eine Funktionalisierung der Erfahrungswelt der Schüler/innen. Das ist ein entscheidender Unterschied zum religionspädagogischen Konzept Michael Grimmitts, der Religion(en) im Hinblick auf ihre Funktionen thematisiert.¹²³ Religiöse Traditionen werden bei Hull vielmehr in ihrer grundlegenden Intention virulent, nämlich den Weg des Menschen zu Gott in „Sprache“ zu gießen, zu deuten und in Handeln zu übersetzen. Insofern nimmt *A Gift to the Child* ernst, dass Religion irrelevant ist, wenn sie nicht beim Menschen ankommt.

Die religiösen Traditionen werden von Hull und Grimmitt als Weisen verstanden, die für den Menschen Heilsames transportieren. Dieses kann gerade in Krisensituationen zu einem Potenzial werden, das Leben zu gestalten und zu meistern. Weil dies nicht nur für Menschen reserviert bleiben soll, die der jeweiligen religiösen Tradition angehören, gilt es nach Hull und Grimmitt, dieses Erlösende und Heilende allen Menschen zugänglich zu machen. Es geht darum, eine „Tribalisierung von Religion“ zu vermeiden.¹²⁴ Die Numen werden als „Gaben“ für die Menschen verstanden. Sie sind eine Möglichkeit, die spirituelle Sensibilität von Menschen anzuspielen und die soziale, persönliche, moralische, spirituelle und geistige Entwicklung von Kindern zu befördern.¹²⁵ Dadurch kann eine Verständigung darüber in Gang kommen, was das Numen für den Einzelnen bedeutet, und was das Numen im Gesamtzusammenhang der jeweiligen Religion besagt.

Schon hier wird deutlich, dass die Numina bzw. Gaben nicht für sich stehen. Sie „entstehen“, indem sie für Menschen relevant werden. Das ist entscheidend für den Ansatz von *A Gift to the Child*. Religion und ihre Phänomene werden schon immer in ihrem Bezug zum Menschen gelesen. Religiöses Lernen geschieht dort, wo dieser Bezug thematisch und vom Menschen selbst in Gebrauch genommen wird. Hull selbst bestimmt von daher die von Michael Grimmitt ins Spiel gebrachte Terminologie folgendermaßen: Während erstens „learning religion, das Lernen der Religion“ mit dem „Glaubenserwerb“ gleichzusetzen ist, zweitens „learning about religion, das Lernen über Religion“, den „Erwerb eines Verständnisses für und Verstehens von Religion“ meint, zielt drittens das „learning from religion, das Lernen von Religion“ auf ein Lernen, das „aus der Begegnung mit Religion und aus der Beschäftigung mit ihr einen Gewinn für die persönliche, soziale, spirituelle und geistige Entwicklung“ bringt.¹²⁶ Von daher konzipiert Hull auch sein Verständnis von Religion.

123 Vgl. Grimmitt, M., *Religious Education and Value Assumptions*, 169; vgl. Ders., *Religious Education and Human Development*.

124 Vgl. Hull, J. M., *Viele Religionen – Eine Welt*, 67; vgl. Meyer, K., *Zeugnisse fremder Religionen*, 222.

125 Vgl. Hull, J. M., *Die Gabe an das Kind*, 152.

126 Ebd., 153.

Hull greift für seine eigene Religionstheorie sowohl das kritische Prinzip im Protestantismus auf, das Paul Tillich dargestellt hat, als auch die Prozesstheologie und -philosophie von Charles Hartshorne. Er unterscheidet zwischen Religion und religiösen Systemen, die jeweils unterschiedliche Konzepte vertreten, wie die Beziehung zum Absoluten zu denken und zu gestalten ist.¹²⁷

Religionen werden bei Hull zu „Instrumenten“, die das Eigentliche von Religion verwirklichen helfen. Dieses Eigentliche macht Hull darin aus, dass Religion auf das Leben zielt, und zwar auf eine „Bereicherung des Lebens“.¹²⁸ Das geschieht, indem sich Religion ständig selbst überschreitet. Sie wird zunächst in einem ersten Schritt erkennbar als etwas, das ist, das aber nicht nur für sich ist, sondern dessen innerstes Wesen darin besteht, dem Menschen zu einem Leben in Fülle zu verhelfen. Damit ist Religion keine Funktion des Menschen. Ihr Wesen ist vielmehr so sehr Relation, dass sie dort am tiefsten verwirklicht wird, wo sie umso mehr auf den Anderen zielt. Dies zu erkennen, ist schon ein zweiter Schritt. Ein dritter Schritt besteht nach Hull darin, dass Religion sich auch in diesem Für-Sein ständig überschreitet. Die „selbst-überschreitende Relativierung“ ist das Kennzeichen von Religion. Damit ist aber auch gesagt, dass Religion nichts Totalitäres meint. Religion ist vielmehr ausgewiesen als etwas, das ständig über sich hinauswächst und damit nicht „habbar“ ist oder definierbar. Das ist die eine Seite. Die andere Seite macht Hull darin aus, dass Religion nicht nur bestimmten Menschen oder Gruppen gehört, in dem Sinne, dass nur diese kundig seien in Sachen Religion und andere nicht. Religion gehört nicht den Menschen wie auch die Menschen nicht der Religion gehören.

Wurde damit klarer, was Hull unter Religion versteht, so bleibt noch zu verdeutlichen, wie die unterschiedlichen Religionen beschrieben werden können. Hull geht nicht davon aus, dass es eines Tages eine gemeinsame Religion geben wird, in der sich alle Religionen im hegelschen Sinne „aufheben“. Hull vertritt vielmehr die Meinung, dass dann, wenn jede Religion ihrer eigenen Berufung folgt, die Unterschiede noch deutlicher heraustreten werden. Diese Unterschiede werden so gelebt werden, dass nicht eine Trennung in einem abqualifizierenden Sinne das Miteinander der Religionen ausmacht. Es wird vielmehr das Gemeinsame der Religionen, nämlich dass sie von Menschen gelebt werden, im Vordergrund stehen. Den Ermöglichungsgrund dafür sieht Hull christlicherseits im Paradoxon von der Absolutheit und Relativität des Christuserignisses.¹²⁹ Dieses ermöglicht, das Heilshandeln Christi universal zu denken, Christus selbst aber nicht zum Totalitarismus des christlichen Glaubens zu degravieren. Denn Christus ist nur richtig ausgesagt, wenn er zwar als der Erlöser, aber als solcher als Sohn des Vaters und innerhalb der Dreieinigkeit benannt wird.

Diesen sich selbst und die eigene Religion relativierenden Gedankengang bezeichnet Hull als Logik der Selbstüberschreitung, die nicht nur im Christentum auszumachen ist, sondern höchstwahrscheinlich in allen hoch entwickelten Religionen gefunden

127 Vgl. Hull, J. M., Viele Religionen – Eine Welt, 75.

128 Vgl. ebd., 76.

129 Vgl. ebd., 79.

werden kann.¹³⁰ Nur eine Religion, die sich im Namen ihres eigenen Anspruchs selbst relativieren kann, bleibt eine Religion und verkehrt sich nicht zum Fetisch oder Götzenbild. Denn dort, wo die Besonderheit einer Religion absolut wird, ist nach Hull der Weg zu Terrorismus und Fanatismus eröffnet.¹³¹

Fragt man nach der Bildungstheorie, die *A Gift to the Child* zugrunde liegt, ergibt sich Folgendes: Hull führt die Rede von notwendigen und hinreichenden Gründen aus der Philosophie an, um das Verhältnis von Theologie und Bildungstheorie zu beschreiben, und entwickelt vier mögliche Denkmodelle.¹³²

Zur Bildungstheorie von *A Gift to the Child*

Ein erstes versteht christliche Theologie als notwendige, aber nicht hinreichende Basis von Bildung. Das heißt, dass jede Bildungstheorie Aspekte einer christlichen Theologie in sich tragen muss. Zugleich gilt aber, dass die Theologie nicht die einzige „Quelle“ der Bildungstheorie ist. Um sie stringent zu entwerfen, sind auch die Beiträge anderer Disziplinen gefragt, wie z.B. der Philosophie, der Curriculumstheorie etc.

Ein zweites Modell sieht die christliche Theologie als hinreichende, aber nicht notwendige Basis einer Bildungstheorie. Das bedeutet, dass aus der christlichen Theologie allein schon alles für eine Bildungstheorie Relevante genommen werden kann. Dasselbe gilt jedoch für andere Religionen und Philosophien. Eine christliche Bildungstheorie steht für sich, wie auch eine islamische, jüdische etc., ohne Verbindungen zueinander oder zu anderen Wissenschaften.

Im dritten Modell gilt die christliche Theologie als notwendige wie hinreichende Basis für eine Bildungstheorie. In dieser exklusivistischen Position gibt es nur die christliche Theologie als Grundlage von Bildung. Die Pluralität von Wissenschaft und damit von Weltzugängen wird geleugnet.

Das vierte und von Hull präferierte Modell sieht die christliche Theologie weder als notwendige noch als hinreichende Basis einer Bildungstheorie. Das bedeutet, dass die christliche Theologie und der christliche Glaube nicht für sich beanspruchen können, die Basis für eine Bildungstheorie des heutigen Europas im umfassenden Sinn entwerfen zu können. Außerdem gilt, dass christliche Theologie und christlicher Glaube beim Entwurf einer Bildungstheorie auch auf andere Wissenschaften angewiesen sind, z.B. die Sozialwissenschaften, die Humanwissenschaften etc. Insgesamt wird damit deutlich, dass Bildung nur plural begründet werden kann und Bildungstheorie als Theorie eines Verbundes von Wissenschaft zu entwickeln ist.

A Gift to the Child wird auf dem Hintergrund dieser Bildungstheorie nochmals deutlicher verstehbar. Hull geht davon aus, dass nicht ein bestimmtes Religionssystem vorgeben kann, was bildend ist (s. Modell 1 oder auch 3). Der Plural der Religionssysteme und ihrer Bildungsbegründungen soll vielmehr in einem Bildungskonzept zum Tragen kommen, das die Pluralität der Weltauffassungen und Religionen unserer heutigen Le-

130 Vgl. ebd.

131 Vgl. ebd., 79f.

132 Vgl. Hull, J., M., Evangelische religiöse Erziehung, 26–28.

benswelt ernst nimmt. Das geschieht zudem im Wissen darum, dass eine Bildungstheorie auf das Zusammenspiel unterschiedlicher Wissenschaften angewiesen bleibt.

Freilich ist schon hier zu fragen, ob es wirklich möglich ist, dass unterschiedliche Religionssysteme gleichwertig in die Begründung einer Bildungstheorie einfließen, ob diese nicht vielmehr miteinander konkurrieren, einander zum Teil auch widerlegen und damit ausschließen. Mit anderen Worten gilt es zu fragen, ob das ein realistisches und theologisch auch vertretbares Modell ist oder ob die Konkretisierungen der einzelnen Modelle nicht differenzierter gedacht werden müssen.

Die weite Verbreitung von *A Gift to the Child* ist auch darin begründet, dass das Konzept in ganz konkrete Arbeitsschritte entfaltet wurde. Diese hat John Hull folgendermaßen bestimmt.¹³³ Zunächst wird ein religiöses Item ausgewählt, das die Kinder als Numen kennenlernen.¹³⁴ Das Numen kann sowohl ein Wort sein (*Halleluja*) oder ein Klang (der Ruf zum Gebet aus der Moschee), eine Erzählung (Jona im Fischbauch) oder auch ein bestimmter Abschnitt aus einer Heiligen Schrift,

Die unterschiedlichen Phasen und Schritte von *A Gift to the Child*

eine Statue, eine Person der spirituellen Welt (Engel) oder auch eine menschliche Person als Repräsentant einer bestimmten Religion (buddhistischer Mönch). Ausschlaggebend dafür, ob etwas den Rang eines Numen einnimmt, sind folgende Kriterien:

1. Dem Item muss eine „gewisse Eigenständigkeit“ im Leben und Glauben der betreffenden Religionsgemeinschaft zukommen.
2. Von diesem Item muss eine gewisse numinose Kraft ausgehen. Das heißt, dass es in den Raum des Heiligen verweist.
3. Das Item muss auch Kindern etwas sagen können.¹³⁵

Damit wird schon deutlich, dass Numina nicht von vornherein festgelegt werden können. Was Numen sind, muss herausgefunden werden. Das erfordert Prozesse des Experimentierens. Wie die Kinder nun den Numina begegnen und wie diese Begegnung strukturiert wird, lässt sich nach Hull in vier Phasen einteilen.

1. Die Phase der inneren Beteiligung (*The Engagement Stage*)

In dieser ersten Phase wird den Schüler/innen das Numen ganz unverstellt präsentiert. Es wird z.B. eine Geschichte erzählt, eine Statue gezeigt oder ein Klang vorgespielt. Wichtig ist, dass das Zeigen des Numen so erfolgt, dass die Schüler/innen einen Zugang zum Numen bekommen. Das aber ist nur möglich, wenn das Numen in der Erfahrungswelt der Schüler/innen verortet wird. Als z.B. Ganesha, der elefantenkopfförmige Gott, präsentiert werden sollte, begann das Lehrer/innenteam, Spielzeugelefanten in einer Schachtel unter den Tischen der Kinder und in den Taschen und Ärmeln des Lehrers zu verstecken. Erst nach einer langen Einführung wurde Ganesha thematisiert. Bei der Reflexion des Lernarrangements kam das Team

¹³³ Vgl. Hull, J. M., Die Gabe an das Kind, 144.

¹³⁴ In der ersten Phase wurde anstelle von Numen von „religious stuff“ gesprochen. Vgl. Hull, J. M., Religion in the Service of the Child Project, 115.

¹³⁵ Vgl. Hull, J. M., Die Gabe an das Kind, 144f.

zum Ergebnis, dass die Hinführung zu langwierig war. Der Einstieg wurde deshalb verändert. Ganesha wurde auf einem Silbertablett positioniert und mit einem Samttuch verdeckt. Als dieses Samttuch langsam weggenommen und Ganesha enthüllt wurde, entstand eine Atmosphäre, die Hull als „innere Beteiligung“ der Kinder charakterisierte.¹³⁶ Das ist das Ziel dieser Phase.

2. Die Phase der Exploration (*The Exploration Stage*)

Die zweite Phase dient dazu, dass die Kinder das Numen genauer untersuchen. Es werden Fragen gestellt und beantwortet. Die Phase der Exploration meint aber nicht nur ein kognitives Erkunden. Die Kinder sollen vielmehr in die Welt des Numens „eintauchen“.¹³⁷

3. Die Phase der Kontextualisierung (*The Contextualization Stage*)

Im nächsten Schritt wird den Kindern aufgezeigt, in welchem Zusammenhang das Numen im Symbolsystem der jeweiligen Religion verortet ist. Hier wird letztlich auch deutlich, dass *A Gift to the Child* keine Einübung in die Praxis einer Religion intendiert. Ganesha wird zwar als Gottheit des Hinduismus erkennbar. Er wird auch mit den entsprechenden Beigaben wie Rosenblütenblättern oder Apfelstückchen versehen. Die Kinder „müssen ihre Schuhe [aber] nicht ausziehen, weil sie nicht auf heiligem Boden stehen.“¹³⁸ Sie können das aber.

4. Die Phase der Reflexion (*The Reflection Stage*)

Im letzten Schritt nun sollen die Kinder das kennengelernte Numen in ihren eigenen Lebenszusammenhang einordnen. Auch hier geht es um Lernprozesse, die sowohl kognitiv als auch affektiv sowie handlungsorientiert sind.

Insgesamt zeigt sich, dass das Lerngeschehen durch einen Wechsel von Nähe (Phase 1 und 2) und Distanz (Phase 3 und 4) geprägt ist. Dies geschieht nach Hull aus der Überzeugung, dass jedes Kind das Recht hat, Religion kennenzulernen und das Recht hat, sich von dieser Religion zu distanzieren.¹³⁹ Hull begründet diesen Wechsel mit dem Verweis auf die Hermeneutik des Heiligen und die Hermeneutik des Verdachts, wie sie bei Ricoeur zu finden ist.¹⁴⁰ Während die Hermeneutik des Heiligen davon ausgeht, dass das Heilige von sich aus wirkt, sobald etwaige Barrieren und Missverständnisse aus dem Weg geräumt sind, geht die Hermeneutik des Verdachts davon aus, dass religiöse Phänomene mehrdeutig sind und immer wieder einer neuen Interpretation bedürfen. *A Gift to the Child* stellt das Numen deshalb zunächst in einen fremden

¹³⁶ Vgl. ebd., 146.

¹³⁷ Vgl. ebd., 148.

¹³⁸ Ebd., 149.

¹³⁹ An anderer Stelle (Editorial – Religious Education and the spiritual rights of children, 129–131) nimmt Hull in diesem Zusammenhang ausdrücklich Bezug auf die UN-Convention der Menschenrechte für Kinder, Art. 14,1: „the right of the child to freedom of thought, conscience and religion.“

¹⁴⁰ Vgl. Hull, J. M., Die Gabe an das Kind, 150f.

Kontext, räumt dem Kind die Möglichkeit der Distanzierung ein und kontextualisiert das Numen erst später wieder. Innere Beteiligung und distanzierende Reflexion sollen es ermöglichen, dass das Kind das Numen auf eigene Weise befragen kann und es für sich zum Sprechen bringt.

Eine zweite Begründungsfigur für die Schrittfolge von *A Gift to the Child* findet Hull im Werk Alfred Schütz. Schütz unterscheidet die Welt des Individuums in genau abgegrenzte Sinnzusammenhänge: die Alltagswelt, den Bereich der Imagination, des Traums und der Religion. Der Übergang von einem Bereich in den anderen ist immer von einer Verschiebung des Bewusstseins begleitet. Ähnlich agiert *A Gift to the Child*. Hinführung und Distanz fordern die Kinder heraus, jeweils unterschiedliche Sinnzusammenhänge zu beschreiten und damit zwischen unterschiedlichen Sinnbereichen hin und her zu wechseln. Ziel dieses Prozesses ist die Reflexionsphase, in der das befragte Numen für den eigenen Lebenskontext ausgelotet wird.

3.4 Kritische Würdigung

Wie oben schon deutlich wurde, nimmt *A Gift to the Child* die Bedeutung des Subjekts ernst. Es geht nicht darum, Religion(en) zu lernen, sondern religiöse Lernprozesse auszulösen. Das geschieht, weil es insgesamt um die Bildung und Entwicklung des Kindes geht. Daraus wird Folgendes deutlich:

1. *A Gift to the Child* versteht sich als Konkretion des „learning from religion“. Es geht darum, religiöse Lernprozesse bei den Kindern auszulösen und Religionen als Symbolsysteme kennenzulernen, die für die ureigenen Fragen Entscheidendes beitragen können.
2. Das bedeutet auch, dass Religion nicht in ihrer Gänze „gelernt“ wird.¹⁴¹ *A Gift to the Child* erhebt nicht den Anspruch, in eine Religion bzw. in die Religionen einzuführen oder gar in sie einzuüben. Das würde einem Ansatz zukommen, der sich als „learning religion“ versteht. Es geht vielmehr darum, charakteristische Aspekte von Religion so zu thematisieren, dass Kinder deren Relevanz für ihre eigenen Lebensfragen erkennen. Religionen rücken damit in ihrer Dienstfunktion in den Blick. Weil sie Heilsames für alle Menschen transportieren, können sie dazu dienen, Menschen auf ihrem Weg zu einem heilen Leben zu unterstützen. Dieses Potenzial soll in religiösen Lernprozessen für Kinder relevant werden.
3. Das heißt nicht, dass Kinder, die sich einer bestimmten religiösen Tradition zugehörig wissen, benachteiligt wären. Sie haben vielmehr die Möglichkeit, die Gaben ihrer eigenen Religion deutlicher verstehen und in ihrer existenziellen Bedeutung für ihr eigenes Leben ausloten zu lernen. Sie können aber auch die Gaben anderer Religionen auf ihre bildende und lebensgestaltende Kraft für ihr Leben befragen.
4. Die pädagogische Herausforderung besteht darin, wie Schüler/innen in ihrer existenziellen Verfasstheit angesprochen werden können, die nicht der religiösen Tra-

dition angehören, aus der das Numen gewählt wurde. *A Gift to the Child* löst dieses Problem, indem sowohl die Phase der Begegnung mit dem Numen als auch der Auseinandersetzung mit ihm rituell gestaltet wird.

5. Die „Gaben“ werden in *A Gift to the Child* nicht als Numina präsentiert, die, wie das für Angehörige einer Religion der Fall ist, heilige Gaben sind. Dass sich eine Gabe als Numen erweist, ergibt sich erst aus dem pädagogischen Prozess. Erst dann nämlich, wenn die Items thematisch und von den Kindern als relevant erachtet werden, werden sie auch zu Numina. Der Kommunikationsprozess ist für *A Gift to the Child* entscheidend. Das soll nicht heißen, dass die Gaben keinen Bezug zur Wirklichkeit in einer Religion hätten. Es gilt aber, dass die Gaben solange irrelevant bleiben, wie sie nicht im Kommunikationsprozess von den Einzelnen mit eigenen Erfahrungen belegt und damit bestimmbar werden. Mit anderen Worten wird in *A Gift to the Child* das Subjekt als entscheidende Größe sichtbar. Das Subjekt ist ein unabdingbarer Faktor für die Konstituierung der Numina. Deshalb zielt *A Gift to the Child* auch nicht in erster Linie darauf, Religion(en) kennenzulernen, sondern religiöse Lernprozesse bei den Kindern auszulösen. Das aber gelingt nur in der Auseinandersetzung mit Religion.
6. *A Gift to the Child* setzt also auf ein Bildungsverständnis, das Bildung als Ereignis versteht, das sich von den Subjekten her und deren Beziehung zu Inhalten bzw. zur Welt ergibt. Auch wenn die Inhalte mehr sind als die Konstruktionen, die sich das Subjekt von ihnen macht, werden sie nur relevant, insofern sie von den Subjekten (re-)konstruiert werden. Das ist das eigentlich Neue von *A Gift to the Child*. Dieser Ansatz nimmt die Subjekte mehr als alle anderen Ansätze interreligiösen Lernens ernst. Das Subjekt wird zur unabdingbaren Größe für die Konstitution von Religion. Und das Subjekt wird zur unabdingbaren Größe, wenn danach gefragt wird, was interreligiöses Lernen meint.
7. Das verändert nach Hull auch die Rolle der Lehrkraft. Dass die Kinder die Gaben als Numina auch für sich verstehen, ist seines Erachtens nicht abhängig davon, ob die Lehrkraft der jeweiligen religiösen Tradition angehört. Es hängt am Subjekt des Lernenden, ob die Gabe ihr heilsames Potenzial für ihn entfaltet oder nicht. Auch wenn es plausibel ist, Heil in seiner subjektiven Dimension vom lernenden Subjekt her zu denken und nicht von der Präsentation des Gegenstands allein abhängig zu machen, stellt sich freilich die Frage, ob das heißt, dass die Präsentation für die Konstitution der Items als Numina zweitrangig ist. Hull selbst legt in der Abfolge der einzelnen Schritte von *A Gift to the Child* jedenfalls großen Wert auf eine angemessene Einführung und Darstellung des Items. Der grundsätzliche Verzicht auf authentische Sprechsituationen scheint von daher fraglich.
8. Problematisch bleibt nach wie vor die Auswahl der Items. Ob Bernadette von Lourdes wirklich repräsentativ für den christlichen Glauben ist, darf angezweifelt werden. Auch wenn die Numina mehreren Kriterien genügen müssen, zeigt sich doch, dass die Anschaulichkeit und damit das ästhetische Kriterium gegenüber den theologischen Kriterien überwiegt.
9. Daraus ergibt sich die Anfrage, ob diese ästhetische „Dominanz“ wirklich zu religiösen Lernprozessen führt, die eine Würdigung der jeweiligen Religionen ermög-

¹⁴¹ Vgl. ebd., 153.

- licht, oder ob Religionen letztlich danach bewertet werden, ob die Figur Ganeshas „schöner“ war als der Besuch des Minarets oder die Erkundung der Synagoge.
10. Außerdem stellt sich mit Karl Ernst Nipkow die Frage, wie mit Einwänden an der präsentierten Religion oder mit Kritik umgegangen werden soll, wenn Lehrer/innen lediglich die Funktion von Moderatoren übernehmen dürfen.¹⁴²
 11. Einer der gewichtigsten Einwände gegen *A Gift to the Child* ergibt sich von theologischer Seite: Wie geht *A Gift to the Child* mit der Wahrheitsfrage um? Verzichtet dieser Ansatz darauf? Wenn er das tut, hält er dann nicht eines der wichtigsten Momente der Religionen außen vor? Das hängt auch mit dem religionstheologischen Modell zusammen, das *A Gift to the Child* voraussetzt. In diesem Ansatz werden alle Religionen als auch objektiv gleich wahr verstanden. Die unterschiedlichen Religionen sind lediglich Konkretionen von Wegen, die letztlich alle auf Religion schlechthin zielen, die das Heil für den Menschen ausdrückt. Damit wird Religion selbst zu einer Metagröße mit einem ungeklärten Verhältnis zur Geschichte. Die geschichtlichen Bedingtheiten der Religionen werden ebenso wie der geschichtliche Bezug zu den Schicksalen der Menschen irrelevant. Wie eine Verhältnisbestimmung der Religionen zueinander zu denken ist, blendet *A Gift to the Child* aus. Damit kommt es letztlich zu einem kriterienlosen Nebeneinander der Religionen. Insofern wird an *A Gift to the Child* wiederum deutlich, wie wichtig eine angemessene Bestimmung von Differenz für interreligiöse Lern- und Bildungsprozesse ist und wie bedeutend eine angemessene Hermeneutik in Bezug auf die Religionen ist.
 12. Die Frage nach dem Stellenwert der Religionen spiegelt sich auch in der Bildungstheorie wider, die Hull für *A Gift to the Child* voraussetzt. Auch hier favorisiert Hull ein Modell, das die Pluralität der Religionen insgesamt als einen Gesprächspartner bei der Bestimmung von Bildungsprozessen versteht – neben anderen für Bildungsprozesse relevanten Wissenschaften wie z.B. den Sozial- oder Humanwissenschaften. Das Verhältnis der Religionen untereinander wird auch hier nicht näher bestimmt. Ebenso wird von einem Kern aller Religionen ausgegangen, der darin besteht, die tiefsten Fragen des Menschen zu thematisieren. Die ungeklärte Verhältnisbestimmung der Religionen untereinander wird zum Problem für den gesamten Ansatz.
 13. Von theologischer Seite aus zeigt sich noch ein weiteres, grundsätzlicheres Problem. Obwohl *A Gift to the Child* anders als die Arbeiten von Michael Grimmitt religiöse Bildung nicht einseitig auf die Funktionen von Religion fokussiert, werden in der konkreten Unterrichtspraxis doch die Numina und damit die Funktionen von Religionen sehr stark in den Vordergrund gerückt. Damit aber stellt sich die Frage, ob das genuine Anliegen und der genuine Anspruch von Religion garantiert bleiben. Auch wenn klar ist, dass Religionen Funktionen ausüben, indem sie z.B. einen Beitrag leisten zur Subjektwerdung des Menschen, oder den Schutz des Menschen

142 Vgl. Nipkow, K. E., *Bildung in einer pluralen Welt*, 457–460.

garantieren oder das Zusammenleben der Menschen ordnen, sind Religionen mehr als ihre ethischen Ansprüche.

Trotz dieser Einwände kann das paradigmatisch Neue, das *A Gift to the Child* für interreligiöse Lern- und Bildungsprozesse einbringt, nicht genug gewürdigt werden. Es ist das Konzept, das bislang am entschiedensten den Weg zu den Subjekten einschlägt. Es löst die Herausforderung, die sich durch den Plural der Religionen ergibt, dadurch, dass es nicht mehr die Religionen lehrt, sondern darauf setzt, bei den Schüler/innen religiöse Lernprozesse auszulösen. Das geschieht nicht jenseits einer Auseinandersetzung mit den Religionen, sondern anhand dieser, ist aber in erster Linie auf die Subjekte fokussiert. Insofern ist *A Gift to the Child* ein Ansatz interreligiösen Lernens, der auch über die Grenzen Großbritanniens relevant und lohnenswert geworden ist.

3.5 Adaptionen von *A Gift to the Child* in Deutschland

A Gift to the Child wurde im deutschen Sprachraum vor allem durch die Arbeiten von Karlo Meyer und Clauß Peter Sajak bekannt und gehört seitdem zu den maßgeblichen Ansätzen interreligiösen Lernens.

Es ist das Verdienst Karlo Meyers als Erster im deutschsprachigen Raum den Ansatz von *A Gift to the Child* aufgegriffen und für religiöse Bildung, insbesondere den Religionsunterricht in Deutschland, aus evangelischer Perspektive reflektiert zu haben. Seine Dissertation mit dem Titel „Zeugnisse fremder Religionen im Unterricht“, die 1998¹⁴³ veröffentlicht wurde, bietet sowohl eine fundierte Aufarbeitung der unterschiedlichen (Vor-)Arbeiten zu *A Gift to the Child*, legt, inspiriert durch konkrete unterrichtspraktische Erfahrungen mit dem Konzept, eine eigene Adaption vor und beschreibt das Zeugnislernen als Weg interreligiösen Lernens.

Karlo Meyer –
Zeugnisse fremder
Religionen im
Unterricht

Der Titel der Doktorarbeit gibt schon Aufschluss über die Akzentsetzung, die Karlo Meyer vornimmt. Es geht darum, „einen *Sinn für religiöse Zeugnisse* zu vermitteln“.¹⁴⁴ Damit distanziert sich Meyer – wie auch das Konzept *A Gift to the Child* – davon, Religionsunterricht als Ort der Einführung in den Glauben zu verstehen. Ihm geht es vielmehr darum, die Außenansicht einer Religion so kennenzulernen, dass einerseits die grundlegenden Fragen und Ansichten der entsprechenden Religion thematisiert werden, andererseits aber auch deren Fremdheit nicht übergangen wird. Es geht laut Meyer um einen „osmotischen Kontakt“.¹⁴⁵

143 Neu aufgelegt als E-Book, Göttingen 2012.

144 Meyer, K., *Zeugnisse fremder Religionen*, 285.

145 Vgl. ebd.

Dieser ist in dreifacher Hinsicht zu verstehen:

1. Einen Sinn für religiöse Zeugnisse zu entwickeln, bedeutet auf der Sachebene, religiöse Phänomene in ihrer Eigenart wahrnehmen, beschreiben und religionswissenschaftlich erklären zu können.
2. Auf der kommunikativ-existenziellen Ebene heißt das, dass die Schüler/innen in einer persönlichen Auseinandersetzung etwas von der Dynamik dieser fremden religiösen Welt erfahren.
3. Auf einer grundsätzlichen Ebene ist damit gewährleistet, dass die Schüler/innen die Entzogenheit des fremden Zeugnisses und des Heiligen kennen und respektieren lernen.¹⁴⁶

Mit der Schreibweise „Zeug-nis“, die Meyer in seiner Dissertation immer wieder gebraucht, weist er auf einen anderen, ihm wichtigen Sachverhalt hin, den er ebenfalls bei Hull und Grimmitt vorfindet. Die Auseinandersetzung mit anderen Religionen soll nicht über irgendwelche Themen und Verdichtungen geschehen, sondern durch „Vermittlungsfiguren“ geleistet werden, anhand derer das Essentielle und Existenzielle einer Religion deutlich werden: Diese findet Meyer in den Zeugnissen, die ein Verweischarakter auf das Heilige kennzeichnet.¹⁴⁷

Dabei sollen drei Aspekte im Vordergrund stehen. Zum einen muss dem Zeug-nis in seiner Individualität Raum gegeben werden, sodass seine Fremdheit, aber auch seine Nähe erkennbar werden. Zum Zweiten muss die Art der Annäherung so gewählt sein, dass Fremdsein und Nähe aufscheinen können. Drittens schließlich soll sowohl das, was fremd ist und bleibt, als auch das, was Anknüpfung und Vergleich zulässt, nicht nur in einem diffusen Bereich verbleiben, sondern auch kommuniziert werden.¹⁴⁸

Insgesamt bleibt festzuhalten, dass es Meyer zu verdanken ist, die Auseinandersetzung mit dem religionspädagogischen Konzept von Hull im deutschen Sprachraum angestoßen zu haben. Die wichtigsten Aspekte übernimmt Meyer von seinem Vorbild. Er unterscheidet sich von ihm vor allem in der Hinsicht, dass er angespornt durch das sog. „Warwick-Project“¹⁴⁹ immer wieder betont und durch konkrete Unterrichtsschritte einzuholen versucht, dass die Fremdheit der religiösen Zeugnisse gewahrt bleibt.

Sieben Jahre, nachdem Karlo Meyers Entwurf von evangelischer Seite aus vorlag, griff Clauß Peter Sajak aus katholischer Perspektive das Konzept von John M. Hull auf.

Clauß Peter Sajak
– Das Fremde als
Gabe begreifen

Durch einen Vergleich unterschiedlicher Modelle interreligiösen Lernens aus England und den USA (vor allem Gabriel Morans Theorie der religiösen Erziehung) entwickelte Sajak ein Konzept interreligiösen Lernens, das auch in Deutschland

tragfähig sein und damit einem konfessionellen Religionsunterricht, wie er durch das Grundgesetz abgesichert ist, Rechnung tragen soll.

Die einzelnen Schritte der „Didaktik der Religionen aus katholischer Perspektive“¹⁵⁰, wie sie Sajak vorlegt, stimmen mit den Arbeiten Hulls genau überein. Sajak ergänzt Hulls Ausführungen um das Desiderat, die entwicklungspsychologischen Voraussetzungen der Schüler/innen noch stärker zu berücksichtigen. Er baut damit die entwicklungspsychologische Perspektive, die Hull bereits in seine Studien eingearbeitet hatte, noch weiter aus, indem er explizit auf das nicht unangefochtene Stufenmodell von James Fowler und Fritz Oser / Peter Gmünder Bezug nimmt. Sajak kann damit als Transporteur des Konzepts *A Gift to the Child* in die katholische Religionspädagogik bezeichnet werden.¹⁵¹

Kritisch bleibt anzumerken, dass Sajak das Konzept Hulls zwar in seiner Methodik bekannt gemacht, aber in seiner bildungstheoretischen und religionstheologischen Fundierung kaum reflektiert oder weiterentwickelt hat. Die in *A Gift to the Child* eingetragene Subjektorientierung wird allein „technisch“ eingelöst, nämlich mittels der Schritte, wie interreligiöses Lernen im Religionsunterricht initiiert werden kann. Die didaktische Grundlegung bleibt offen.¹⁵² Damit besteht die Gefahr, den fundierten Ansatz Hulls auf ein methodisches Ensemble zu verkürzen und der Tragweite des Ansatzes zu wenig gerecht zu werden.

¹⁴⁶ Vgl. ebd., 305.

¹⁴⁷ Vgl. ebd., 23.294.

¹⁴⁸ Vgl. ebd., 286–289.

¹⁴⁹ Das Warwick-Projekt greift im Unterschied zu *A Gift to the Child* vor allem prägnante Situationen und Aussagen einzelner Menschen auf, während *A Gift to the Child* Numina, d.h. sehr spezifische Zeugnisse in den Mittelpunkt stellt. Vgl. dazu Meyer, K., Zeugnisse fremder Religionen, 246–261.